

*Torres, Germán S. M.*

## Cuerpos y subjetividades anormales en el proceso de producción de la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires

---

**V Jornadas de Sociología de la UNLP**

*10, 11 y 12 de diciembre de 2008*

*Cita sugerida:*

*Torres, G.S.M. (2008). Cuerpos y subjetividades anormales en el proceso de producción de la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6472/ev.6472.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6472/ev.6472.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## V JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP

### “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”

La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008

#### MESA J26: Modos del cuerpo: prácticas, saberes y discursos

##### Ponencia

Cuerpos y subjetividades anormales en el proceso de producción de la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>

*Germán S. M. Torres*<sup>2</sup>

---

*Nosotros, como arañas, estamos en nuestra red, y sea lo que fuere lo que cacemos, sólo podemos cazar lo que se deja cazar en nuestra red.*

F. NIETZSCHE, *Aurora*

*Paradójicamente, el monstruo -pese a la posición límite que ocupa, aunque sea a la vez lo imposible y lo prohibido- es un principio de inteligibilidad.*

M. FOUCAULT, *Los anormales*

### Introducción

La entrada de los fenómenos de la vida en el campo de control del saber y de intervención del poder y de las técnicas políticas hacia el siglo XVIII marca, siguiendo a Foucault (2003), el nacimiento de una sociedad normalizadora. Este acceso al control de los cuerpos y de las poblaciones señala, asimismo, el inicio y actuación de una biopolítica. Tanto el juego de la norma como de este biopoder han implicado una retracción del sistema de leyes jurídicas. En todo caso, las legislaciones oficiales son las “formas que tornan aceptable un poder esencialmente normalizador” (175). El asunto que motiva este trabajo se sitúa precisamente en un punto de convergencia entre estas dos instancias: la ley jurídica y la norma. La *Ley 2.110 de Educación Sexual Integral* de la ciudad de Buenos Aires, sancionada en octubre de 2006, constituye el resultado final de una serie de vívidos debates que se prolongaron por casi cuatro años. Puede decirse que durante ese periodo de tiempo, una serie de estrategias

---

<sup>1</sup> En este trabajo se presentan avances del proyecto de investigación “Un análisis de las condiciones discursivas de posibilidad de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires” dirigido por la Mg. Laura Manolakis.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Educación. Becario de Formación Inicial en la Investigación (categoría 1) de la Secretaría de Investigaciones, UNQ. E-mail: germansmt@yahoo.com.ar

discursivas normalizadoras se activaron y articularon en el intento de establecer un sentido unívoco para el currículum oficial de la *educación sexual*.

El objetivo de este trabajo es analizar el modo en que se instituyeron como objeto discursivo determinadas identidades<sup>3</sup> como parte del currículum de la *educación sexual* durante la fase de discusión legislativa de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires. Se sostiene que en la producción de esta legislación, una matriz normalizada y normalizante del *cuerpo* funcionó como principio de especificación e inteligibilidad sobre el que operó la selección, exclusión y prescripción de determinadas identidades a formar y de determinados contenidos a enseñar a través de la *educación sexual*.

### **Discurso, currículum y educación sexual**

Este trabajo se apoya en algunos elementos del pensamiento pos-estructuralista en relación al discurso y al currículum escolar. Desde esta perspectiva, los discursos aparecen no como un mero instrumento neutro de aprehensión de la realidad del mundo social (Ogiba, 1997) sino como prácticas que “forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2005:81). Así, todo discurso acarrea desde su propia existencia -y no en sus “aplicaciones”- efectos de poder. El poder no es, por tanto, un efecto secundario del discurso, sino que uno y otro se articulan ineludiblemente. Se concibe aquí al poder, pues, como “una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (ibíd., 1994:182).

Desde esta misma perspectiva, el currículum escolar es entendido como “una prescripción socialmente construida” (Goodson, 2003:33) que se refiere tanto a *qué* enseñar como a *quiénes* formar. Pues, siguiendo a Tomás Tadeu da Silva (1999), el tipo de conocimiento considerado importante para un currículum se deduce a partir de descripciones sobre el tipo de persona que se considera ideal (16). De esta manera, el currículum escolar aparece como una cuestión tanto de saber y de identidad como de poder (ibíd.). Cabe señalar, así, que cada vez que se hable de *educación sexual* en el contexto de este trabajo, se estará haciendo referencia a un currículum escolar que supone la prescripción y articulación de determinadas identidades a formar/transformar y de determinados contenidos a enseñar.

En base a estas consideraciones, se concibe aquí que no existe un dominio discursivo esencialmente propio de la *educación sexual*, sino que ella se construyó a partir de estrategias

---

<sup>3</sup> El uso del concepto *identidad* en este trabajo puede ser leído como sinónimo de *subjetividad*, si por tal se entiende una construcción estrictamente normativa que busca delimitar campos de acción para los individuos. Se pretende así evitar el posible acento tanto psicologista como de trascendentalidad que pueden tener la noción de *sujeto* o de *subjetividad*.

de poder y de condiciones discursivas de posibilidad que obraron como su fundamento y como su límite.

### **Normalización de la educación sexual**

El análisis se realizó sobre un *corpus* compuesto por los once proyectos de ley<sup>4</sup> de la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires que se conjugaron para dar forma al despacho de la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología que se transformaría en la sancionada Ley 2.110 de Educación Sexual Integral. Si bien los contenidos y las identidades que se prescribieron en ellos eran diversos –e incluso contradictorios–, se los asumió provisoriamente como los objetos discursivos de una misma entidad. La unidad de esta entidad discursiva se funda, en todo caso, sobre una serie de regularidades que hace posible y rige la organización dispersa e incluso discordante de tales objetos (cf. Foucault, 2005).

El análisis de los proyectos de ley (en adelante PL), realizado en términos de *macroestructuras semánticas* (Van Dijk, 1993), permitió delimitar una serie de estrategias discursivas y de poder operantes sobre la *educación sexual*. Estas estrategias se agruparon en tres bloques, correspondientes a distintos regímenes discursivos de saber y de poder predominantes en ellas. La *educación sexual* apareció así construida por tres instancias de delimitación distintas aunque complementarias: un saber jurídico, un saber médico y un saber moral. A continuación se describirá el modo en que cada uno de estos regímenes de saber produjo normativamente un espacio discursivo para las identidades de los y las estudiantes. Se señalará así la forma en que se las construyó como objetos discursivos, mediante la actuación de un poder de normalización, durante la fase de producción legislativa de la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires.

#### *Saber jurídico: infantilización y tutelaje*

El discurso jurídico se encuentra en una posición privilegiada entre la ley y la norma, por lo que se convierte en uno de los focos preeminentes en la conformación de objetos discursivos de saber. Puede plantearse así la “doble función” (Butler, 2007:48) del saber-poder jurídico: al articular la ley y la norma, cumple una función tanto jurídica (en términos legales) como productiva (en términos de normalización).

Desde esta perspectiva, se delimitó en el *corpus* una serie de referencias fundadas en una estrategia *juridizante*. Es decir, prescripciones de la *educación sexual* fundadas en la

---

<sup>4</sup> A saber: 95-D-05; 500-D-05; 963-D-05; 1427-D-05; 1440-D-05; 1715-D-05; 2493-D-05; 650-D-06; 1975-D-06; 1444-D-06 y 2063-D-06.

construcción de los individuos (en este caso, de los y las estudiantes) como *objetos* jurídicos. Esta construcción supone un *niño* como objeto primordial de las intervenciones discursivas. De este modo, el *niño* tutelado del saber jurídico se corresponde con el *niño* que la pedagogía ha construido.

En tanto producto histórico propio de la modernidad, el discurso pedagógico ha supuesto desde su nacimiento a la *infancia* como objeto discursivo a ser analizado y descripto (Antelo, 2005; Baquero y Narodowski, 1994; Carli, 2002; Corea y Lewkowicz, 1999; Narodowski, 1994; 1999). El concepto de infancia construido por el saber pedagógico supone, primeramente, un niño “obediente, dependiente, susceptible de ser amado” (Narodowski, 1999:47). La infantilización iniciada en la modernidad implica, por tanto, un “proceso mediante el cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar como agentes heterónomos a los niños” (Baquero y Narodowski, op.cit.:62). La noción de infancia supone así a un niño definido como un ser moralmente heterónimo, así como su dependencia personal al adulto y la necesidad de protección por parte de éste.

El concepto de infancia supone, asimismo, a un “no-adulto” como “condición indispensable para que una educación tenga lugar” (Antelo, op.cit.:10). El *niño* de la pedagogía se caracteriza así por su “carácter indeterminado, incompleto y perfectible” (ibíd.), de modo que el niño “no existe como sujeto en el presente sino como promesa en el futuro” (Corea y Lewkowicz, op.cit:14). En concordancia con ello, otro de los rasgos característicos de la infancia es que ella aparece como un lugar marcado por la carencia de saber (Narodowski, 1999). De modo tal que, para el discurso pedagógico, “el ser alumno en la institución escolar es básicamente ocupar el lugar heterónimo de no-saber, contrapuesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe” (ibíd.:42).

Estos rasgos definitorios de la infancia, delimitados por un saber pedagógico y jurídico, aparecieron normativamente construyendo determinadas identidades para los y las estudiantes –sean niños/as o adolescentes– y especificando ciertos contenidos para la *educación sexual*. A partir de todo ello se dio curso a una construcción paternalista y victimizante de las identidades de los y las estudiantes, sosteniendo la necesidad de que sean tutelados, sea por el Estado o por las familias:

[...] Como los niños y niñas tienen autonomía disminuida, la sociedad debe protegerlos/as mientras adquieren y perfeccionan su autonomía [...]

(PL N° 500-D-05)

[...] Los padres tienen el deber de ejercer la patria potestad sobre los hijos, porque son los principales responsables de su salud física y psíquica; prestando particular atención a su desarrollo personal e individual. El Estado solo puede intervenir cuando se hace cargo del menor, en ausencia de un mayor responsable. [...]

(PL N° 1440-D-05)

[...] debemos legislar para que se incluya la educación sexual, en el establecimiento educativo, para que el Estado, cumpla con la obligación constitucional de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral [...]

[...] La sanción de esta Ley [propuesta] cubre un vacío legal inaceptable, responde a una demanda de nuestra sociedad, la de ser más justos con las necesidades de los sectores que más lo necesitan y permitirá cumplir con nuestra obligación como Legisladores. Y como padres. [...]

(PL N° 2493-D-05)

[...] Art. 3°.- La Educación Sexual es obligatoria para todos los alumnos/as que asistan al nivel inicial, nivel primario, al nivel medio, a la educación técnica, a la educación especial, a la educación de adultos, a la educación artística y a los institutos de formación docente, a efectos de salvaguardar la salud psicofísica de las personas, en especial para la población de mayor riesgo –niños, adolescentes y jóvenes.

[...] el Estado y la familia tienen obligaciones indelegables en relación a tutelar todos y cada uno de los derechos de los niños y niñas. Por una parte, es deber del Estado velar porque sus niños y niñas tengan efectivo acceso a la información y al material que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, y su salud física y mental.

[...]

(PL N° 650-D-06)

En términos generales, esta objetivación de las identidades de los y las estudiantes se hizo en base a una matriz paternalista y de tutelaje. En este sentido, María Eberhardt (2006) ha señalado –para el caso argentino– la pervivencia de una tradición que ha entendido a la niñez como “minoridad”. Desde esta concepción, particularmente, los niños y niñas son definidos en función de su incompletitud y de su carencia, tanto de edad como de razón (63). Esta estrategia tutelar y paternalista que organizó la prescripción de identidades supuso la victimización tanto de los chicos y chicas –en tanto *menores*– como de las mujeres en general,

particularmente en el ámbito doméstico. Aparece así un marcado énfasis en el abuso y en la violencia sexual como problemas a enfrentar:

[...] En el presente proyecto de ley hemos incorporado también a las escuelas de enseñanza diferencial dentro de las instituciones destinadas a recibir capacitación en la materia. Es conveniente destacar que la problemática antes referida [el abuso sexual] se ve agudizada cualitativamente en el sector de niños y adolescentes con capacidades especiales (en particular, la debilidad mental, en sus diferentes grados). [...] [Ellos] constituyen un grupo altamente vulnerable a sufrir abusos por parte de personas de su entorno o de extraños. Esto se ve facilitado, entre otras cosas, porque son menos conscientes de que pueden estar siendo víctimas de un abuso y les cuesta más tomar medidas de defensa. [...]

(PL N° 963-D-05)

[...] es su deber [del Estado] adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para protegerlos [a niños y niñas] contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental incluyendo el abuso sexual, malos tratos y explotación, mientras estos niños y niñas se encuentren bajo la custodia de sus padres u otras personas que los tengan a cargo. [...]

[...] hay niñas y niños que no cuentan con ese ideal de ambiente y/o de familia en donde puedan desarrollarse en el amor y la comprensión. Muy por el contrario, son abusados y violentados por adultos con quienes conviven o se relacionan, hechos que ponen en riesgo su salud física y mental, y aún más, sus vidas [...]

(PL N° 650-D-06)

Particularmente, esta estrategia victimizante recae sobre los *menores* y las mujeres de sectores socio-económicos pobres:

[...] Por lo menos a esos chicos y a estas chicas excluidas estructurales del sistema ofrezcámosle la oportunidad que entren a esa edad difícil de la adolescencia por lo menos con más información que de alguna forma equilibre la inequidad de sus posibilidades de desarrollo socio-cultural. Hoy están ciegos, están sin información y esto además genera muchísima iniquidad sobre todo en las mujeres más pobres, en las mujeres más débiles. [...]

(PL N° 2493-D-05)

[...] Art. 4º.- Como también será de aplicación la presente ley, dentro de aquellos programas que tanto la Secretaría de Educación como la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires llevan adelante en distintos lugares, en beneficio de aquellas/os niñas/os, adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de calle o que por cualquier motivo se encuentren fuera del sistema de educación formal. [...]

[...] no podemos olvidar que son las niñas y las adolescentes las más afectadas, pues dado que no tienen ni garantías ni obra social durante el embarazo y luego del parto. [...]  
(PL N° 1444-D-06)

En definitiva, en esta construcción paternalista y victimizante de las identidades de los y las estudiantes –a través de la articulación de un saber jurídico y un saber pedagógico– se supuso a un *menor* como objeto de intervenciones discursivas. La *minoridad*, construida sobre el conjunto de características asignadas a la *infancia* –necesidad de amor y cuidado adulto, dependencia, heteronomía, ignorancia, incompletitud y latencia– obró así como principio de objetivación de determinadas identidades infantilizadas y tuteladas. En tanto que las características definitorias de la infancia pueden ser vistas como un conjunto de carencias –de edad o adultez, de independencia, autonomía y responsabilidad, y de razón y saber–, ellas especifican campos de normalidad y de anormalidad para las identidades de chicos, chicas y adolescentes.

#### *Saber médico: sexualidad patologizada*

En el análisis del *corpus* se delimitó una serie de referencias fundadas en una terminología biológica, médica y/o sexológica, que marcan una medicalización de la *educación sexual*. Por medicalización se entiende aquí la construcción de los fenómenos sociales e individuales en base a una matriz bio-médica, en donde el discurso médico se erige como la autoridad privilegiada. Foucault (1996; 1996a; 2006) ha demostrado que el discurso médico –en tanto producción específica de la modernidad– se constituyó como uno de los focos normalizadores más eficaces. Para nuestro caso, las propuestas de *educación sexual* de los PL analizados evidenciaron un fuerte acento medicalizante y biologicista. El énfasis apareció así sobre nociones tales como la reproducción sexual, la salud y la enfermedad:

[...] El objetivo constante de la historia de la educación sexual, desde sus orígenes en el higienismo del siglo XIX hasta hoy, puede formularse en los términos propuestos en la



década del noventa por el Consejo de Información y Educación en Sexualidad de los Estados Unidos (SIECUS) [...]: *preparar a los y las jóvenes para llegar a ser adultos y adultas sexualmente saludables*.

[...] La educación sexual no garantiza por sí sola salud sexual pero es imprescindible para alcanzarla y debe extenderse a la comunidad para lograr un mayor grado de eficacia. [...]

(PL N° 500-D-05)

[...] el inciso d, del artículo 23 de la citada norma [Ley N° 114 de la ciudad de Buenos Aires] expresamente cita la necesidad de la educación en materia de salud sexual a efectos de garantizar el disfrute del nivel más alto de salud y que el Gobierno debe adoptar medidas en ese aspecto, el proyecto intenta cumplir con este mandato legal. [...]

(PL N° 1427-D-05)

[...] Art. 2°.- El Poder Ejecutivo, a través de la Secretaría de Educación, determinará los contenidos mínimos [...] propendiendo a transmitir los valores de respeto y autoestima por su propio cuerpo, cuidado de la salud [...] preparándolos para la maduración sexual. [...]

(PL N° 2493-D-05)

Particularmente, esta prescripción medicalizante de las identidades supone una patologización de la sexualidad adolescente. Y, más concretamente, una patologización de la sexualidad de las adolescentes mujeres (cf. Fainsod, 2006; 2008). Así, se coloca al embarazo adolescente en una misma serie común junto a fenómenos patológicos (o, más bien, patologizados) como el aborto y las denominadas enfermedades de transmisión sexual:

[...] El embarazo adolescente (y después la violencia doméstica) expresan disparidad de poder genérico, ya que las adolescentes no se cuidan para seguir la voluntad de sus parejas, y buena parte de las infecciones de transmisión sexual y del VIH se concretan en la adolescencia. [...]

[...] demorar la educación sexual integral hasta la salida de la infancia atenta contra la salud de nuestros chicos y chicas. [...]

[...] En el último cuarto del siglo XX se hicieron patentes problemas sociales para los que la educación sexual es un importante factor de solución: el descenso en la edad

promedio de iniciación sexual, el aumento del embarazo adolescente, y el aumento de la prevalencia de las infecciones de transmisión sexual en la adolescencia. [...]

[...] El embarazo adolescente es [...] un problema social, que requiere atención del Estado para mejorar el nivel de vida de su población. [...]

[...] Los/as jóvenes tienen altas tasas de infecciones transmisibles sexualmente (ITS), que pueden dañar tanto la salud como la habilidad reproductiva de un/a joven. El VIH implica peligro de muerte y condiciona severamente la posibilidad de desarrollar proyectos de vida. [...]

(PL N° 500-D-05)

[...] No es de esta forma [dejando la educación sexual en manos de los padres] como vamos a prevenir –por ejemplo– flagelos como el alarmante aumento de los embarazos adolescentes, con la carga de impacto social y emocional en la niña-madre que provoca un embarazo no deseado. [...]

[...] Es imperativo cambiar este modelo de exclusión enseñando todo lo que significa la salud sexual y la paternidad responsable. [...]

(PL N° 2493-D-05)

[...] hay una realidad inocultable, traducida en estadísticas alarmantes, de millares de nacimientos de hijos de madres de menos de 15 a 18 años [sic]. Esta iniciación sexual prematura, generalmente con información inadecuada o sin información alguna, coexiste con sus consecuencias más penosas y lamentables: abortos y mortalidad materno-infantil. Nos enfrentamos, además, a casos de abuso sexual, pornografía, prostitución y contagio de HIV/Sida u otras enfermedades de transmisión sexual. [...]

(PL N° 650-D-06)

[...] En los últimos años estamos viendo en la ciudad de Buenos Aires un aumento notable en la cantidad de casos de embarazos adolescentes. Muchos de estos casos pueden haber sido planificados o queridos, pero otra gran cantidad son resultado de la falta de cuidados o de desconocimiento a la hora de la utilización de métodos anticonceptivos. [...]

(PL N° 1444-D-06)

En definitiva, a través de este saber medicalizante se propone una *educación sexual* que implica una patologización de la sexualidad. En esta estrategia, la cuestión del embarazo adolescente aparece en una serie común junto con el aborto y las denominadas enfermedades o infecciones de transmisión sexual, concebidos como problemas sanitarios a enfrentar y erradicar. La *educación sexual* se construyó así, en parte, según un patrón médico y biologicista que reguló las identidades y los contenidos de acuerdo a una división entre lo sano y lo patológico, equiparable a la división entre lo normal y lo anormal. Cabe destacar que esta patologización no ha estado nunca exenta de criterios morales. En efecto, estas estrategias medicalizantes han ampliado constantemente su campo de influencia, señalando en distintos ámbitos qué es lo sano y qué lo enfermo (cf. Foucault, 1996; 1996a; 1996b; 2006). Como señala Foucault (2006), desde su nacimiento, la medicina desarrolló

un conocimiento del *hombre saludable*, es decir, a la vez una experiencia del *hombre no enfermo*, y una definición del *hombre modelo*. En la gestión de la existencia humana, toma una postura normativa, que no la autoriza simplemente a distribuir consejos de vida prudente, sino que la funda para regir las relaciones físicas y morales del individuo y de la sociedad en la cual él vive. (61)

Lo normal y sano, por un lado, y lo anormal y patológico, por el otro, pueden reforzarse y reconvertirse en una división moralizante entre lo prohibido y lo permitido, entre lo debido y lo indebido, entre lo correcto y lo incorrecto. En esta articulación entre los saberes médico y moral, se potencian los efectos de poder sobre la *educación sexual*.

#### *Saber moral: subjetivación y responsabilidad*

La moral es entendida aquí como una *forma de subjetivación*. Es decir, como un tipo de saber mediante el cual se insta a los individuos a constituirse a sí mismos como sujetos morales (ibíd., 2008). La moral se concibe, entonces, como una instancia prescriptiva que tiene por objetivo principal proponer a los individuos reglas de conducta, opiniones y consejos para comportarse “como se debe” (ibíd.:18). En este caso, las prescripciones morales se dirigen hacia el correcto ejercicio de la sexualidad de los y las estudiantes.

La prescripción moralizante de identidades y de contenidos para la *educación sexual* refirió al ejercicio de la sexualidad de los y las estudiantes en relación a sus conductas sexuales, en relación a sus propios cuerpos, en relación a sus vínculos con otras personas y en relación a los códigos morales. El énfasis en la “responsabilidad” apareció como un elemento común en este conjunto de prescripciones morales:

[...] Comprendemos la educación sexual a partir del concepto de “sexualidad responsable”. En este orden la tarea educativa se concentra en propiciar el crecimiento en el ejercicio autónomo de la libertad y la responsabilidad de cada persona respecto de sus propios actos. [...]

(PL N° 2063-D-06)

[...] La educación es, por cierto, la herramienta fundamental con la que cuenta la sociedad para prevenir, informar, formar, educar en valores y prepararlos para asumir responsabilidades, teniendo en cuenta las consecuencias de sus actos. [...]

(PL N° 650-D-06)

A estas prescripciones se le sumaron propuestas morales específicamente católicas, que prescribieron identidades y contenidos para la *educación sexual* en base a un modelo humanista fundado en la noción de *persona*. Desde esta postura, a la noción de *responsabilidad* se le agregaron prescripciones morales en torno a los valores de la dignidad humana, la familia, el matrimonio y la fidelidad:

[...] Art. 7°.- Son objetivos de la educación sexual:

1. Promover su concepción positiva, específicamente como valor que dignifica a la persona humana.
2. Fomentar la educación sexual responsable. [...]
4. Promover el valor de la fidelidad en la pareja. [...]

(PL N° 95-D-05)

[...] El objetivo principal de este proyecto [de ley] es que la formación que reciban los jóvenes sea brindada por profesionales capacitados, que los acompañen en el tránsito de su desarrollo como personas plenas, que contribuyan a formar sujetos responsables de sus actos y respetuosos de los demás, redundando todo ello en el fortalecimiento de los vínculos de pareja y de la familia, célula primordial de la sociedad. [...]

(PL N° 963-D-05)

Cabe destacar, por un lado, que esta concepción humanística de la sexualidad por parte de la Iglesia católica es relativamente reciente. En concreto, se instituye y consolida a partir del Concilio Vaticano II (vid. Romo, 2004). Por otro lado, en términos generales el humanismo moderno puede ser entendido como un fenómeno correlativo de la sociedad de normalización (Foucault en Castro, 2004). De tal modo, el humanismo aparece, en tanto estrategia discursiva

y de poder, como el *inventor* de una serie de “soberanías sujetadas”. El humanismo cristiano, particularmente, *inventó* el alma como soberana sobre el cuerpo, aunque a su vez sometida a Dios (ibíd.:174-175). Efectivamente, la Iglesia católica ha sostenido la creencia en la inferioridad del cuerpo –en tanto elemento material y corruptible– en relación al alma –entendida como una sustancia sutil e inmaterial– (Aguiló, en prensa).

De este modo, las prescripciones morales de la Iglesia católica se fundan en el rechazo de lo erótico o lo placentero –en tanto esferas de lo corporal. En ello, se supone un tipo de sexualidad situada en una matriz heterosexual. La moral sexual desarrollada y promovida por el catolicismo, basada en la superioridad del alma sobre el cuerpo, considera así a la reproducción como “la finalidad primordial del acto matrimonial” (ibíd.:6). A través de un conjunto de creencias –normas, doctrinas, preceptos religiosos y morales– la Iglesia católica ha codificado y difundido, en el intento de regulación de la sexualidad, un “uso limitado y represivo del cuerpo humano y la condena de todas aquellas prácticas cuya finalidad no sea la reproducción” (ibíd.:10).

En definitiva, mediante un saber moral se construyó para la *educación sexual* un ideal de identidad moralmente responsable en el ejercicio de la sexualidad –que implica responsabilidad en las conductas sexuales, en el cuidado del propio cuerpo, en las relaciones con otras personas y en relación a determinados códigos morales. Tal descripción supuso y construyó, simultáneamente, una serie de identidades moralmente incompletas y heterónomas en relación a su sexualidad. En este grupo excluido entran aquellos individuos que no logran colocarse a sí mismos eficazmente como objeto de conocimiento (cf. Foucault, 2005a; 2008; 2008a) o, en otras palabras, individuos irresponsables en relación a sus conductas sexuales, sus cuerpos, sus vínculos con otros y en relación a los códigos morales.

### **El cuerpo normalizado como principio de inteligibilidad**

Las identidades y los contenidos de la *educación sexual*, en tanto objetos discursivos contruidos por determinados regímenes normalizadores de saber y de poder, aparecieron como tales sobre la base de una matriz de inteligibilidad particular. A través de esta matriz se volvió posible el análisis y la especificación de tal conjunto de objetos discursivos. Se buscó aquí, por tanto, identificar y caracterizar esa matriz de especificación según la cual se pudo ordenar, seleccionar y prescribir determinadas identidades y contenidos para la *educación sexual*.

Se sostiene aquí como hipótesis que fue el *cuerpo*, ubicado dentro de una matriz de normalización, el que funcionó como eje común sobre el que se seleccionaron, excluyeron y

prescribieron las identidades y los contenidos para la *educación sexual*. En tal prescripción, cada uno de los regímenes de saber –jurídico, médico y moral– fundó y delimitó un espacio normalizado y normalizante para las identidades y los cuerpos de los y las estudiantes. En la lógica de esta matriz normalizante, lo anormal aparece enfrentado a lo normal. Sin embargo, este antagonismo representa, simultáneamente, una dependencia y una jerarquización. Así, de forma simultánea, en la misma constitución normalizada de este espacio se conformó un *exterior constitutivo*, es decir, un espacio de cuerpos anormales y abyectos, entendidos como zonas invivibles e inhabitables (Butler, 2005). Ese *exterior constitutivo*, anormal y abyecto es a la vez parte necesaria del propio mecanismo de producción discursiva normalizante. Por tanto, aparece como la condición de posibilidad de tal espacio discursivo, marcando tanto sus límites como su interioridad (cf. Córdoba, 2003).

De este modo, cada uno de los saberes operantes produjo un espacio de cuerpos ideales y normales y, simultáneamente, un espacio de cuerpos abyectos y anormales. El saber jurídico produjo identidades y cuerpos en base a una matriz de infantilización y de tutelaje paternalista. La minoridad y la infancia –definidas a partir de la carencia de edad o adultez, de independencia, autonomía y responsabilidad, y de razón y saber– se constituyeron en la base para un cuerpo sexualmente inocente como ideal normalizado y normalizante. Ello supuso la construcción de un cuerpo sexualmente abusado y violentado como elemento abyecto y exterior a la experiencia del cuerpo –infantil o adolescente– sexualmente normal.

Por su parte, el saber médico prescribió identidades y produjo cuerpos normativamente según un patrón de patologización y biologización de la sexualidad. El cuerpo sano fue definido como aquel que no se inicia sexualmente de manera “precoz”, que no se embaraza en la adolescencia, que no se somete al aborto y que no contrae enfermedades de transmisión sexual. Tales cuerpos son, en efecto, concebidos como cuerpos invivibles y anormales. Asimismo, al poner el acento en cuestiones como la maternidad y paternidad responsable y la prevención de enfermedades de transmisión sexual y del aparato reproductor, el saber médico consolida un ideal de sexualidad heterosexual centrado en la reproducción. Por tanto, cabe agregar en el espacio de abyección a todos aquellos cuerpos no heterosexuales que contradicen la matriz heteronormativa del saber médico.

Por último, el saber moral produjo un ideal de identidades sexualmente responsables en relación a las conductas sexuales, al propio cuerpo, a los vínculos con otros y en relación a los códigos morales. Por un lado, la noción de responsabilidad se constituye en la base para la construcción normativa de un cuerpo sexualmente cuidado. Por el otro lado, las prescripciones acordes al código moral de la Iglesia católica agregan a la responsabilidad el

imperativo de la heterosexualidad, reforzando la estrategia del saber médico antes señalada. En definitiva, el cuerpo de los y las estudiantes que el saber moral concibió como ideal es aquel cuerpo heterosexual que es cuidado y tenido en cuenta responsablemente por parte de cada individuo. De este modo, se construyó simultáneamente un espacio de cuerpos sexualmente descuidados y, por tanto, moralmente invivibles y anormales.

En síntesis, lo que se sostiene aquí es que la articulación de los regímenes de saber jurídico, médico y moral produjo un espacio de abyección para los cuerpos de los y las estudiantes que obró como condición de posibilidad para la prescripción normalizante de la *educación sexual*. Ese espacio apareció formado por el cuerpo abusado del *menor* y de la mujer, el cuerpo infectado por enfermedades de transmisión sexual, el cuerpo adolescente embarazado, el cuerpo al que se le practica el aborto y el cuerpo no heterosexual y moralmente descuidado. Pero, asimismo, estos cuerpos invivibles funcionan como el *principio de inteligibilidad* (cf. Foucault, 2000) que permite la producción específica del terreno de la normalidad para la *educación sexual*. En este terreno, los y las estudiantes, con sus cuerpos sexualmente inocentes, cuidados, sanos, heterosexuales y responsables de sí mismos, se constituyen en la norma.

Toda esta estrategia normalizante que atravesó el debate y producción de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral puso a la *educación sexual* como objeto explícito de operaciones políticas. Por tanto, puede decirse que dicho debate se dio en el terreno de una biopolítica. En términos generales, el objetivo primordial de la biopolítica ha sido la regulación de la vida de los individuos, de su salud, sus cuerpos y su sexualidad. Se trata, en definitiva, de una técnica política de gobierno sobre las poblaciones (ibíd., 2003). Así, puede decirse que la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires y toda la serie de estrategias discursivas que se desplegaron durante el debate que la precedió, constituyeron un intento explícito de *gobierno* sobre una población estudiantil definida términos de normalización. El gobierno debe ser entendido aquí como un conjunto de acciones sobre acciones posibles, que opera sobre “un campo de posibilidad en el que viene a inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, desvía, facilita o dificulta, extiende o limita, hace más o menos probable, llevado al límite, obliga o impide absolutamente” (Foucault en Castro, ibíd.:151). En todo ello, un espacio de cuerpos abyectos y anormales obró como condición de posibilidad necesaria para la actuación de un conjunto de saberes normalizantes en la definición del currículum oficial de la *educación sexual*.

## Conclusiones y perspectivas

En este trabajo se tomaron como objeto de análisis los PL que se conjugaron para dar forma a la *Ley de Educación Sexual Integral* de la ciudad de Buenos Aires, sancionada en octubre de 2006. Se indagó así el proceso de producción del currículum escolar oficial de la *educación sexual*. Se sostuvo que la matriz que amalgamó la dispersión de prescripciones curriculares estuvo basada en un ideal de cuerpo normalizado y normalizante construido mediante la articulación de tres regímenes de saber: un saber jurídico, un saber médico y un saber moral. Estos tres núcleos de poder produjeron a la *educación sexual* según una matriz de normalización excluyente. Se construyó así un campo de anormalidades para los cuerpos y las identidades de los y las estudiantes. Los cuerpos anormales y abyectos aparecieron formando un espacio exterior –a la vez que constitutivo– del campo de lo normal para la *educación sexual*.

En correspondencia con este análisis, se sostiene aquí que la normalización de la *educación sexual* se constituyó como una estrategia biopolítica. De este modo, el cuerpo y la sexualidad de los y las estudiantes se constituyeron explícitamente en objetos de conocimiento y de intervención política. Las prescripciones curriculares de los PL se dirigieron hacia el *gobierno* de determinada *población* estudiantil, definida en base a criterios de normalización juridizantes, patologizantes y moralizantes.

Este análisis muestra, asimismo, la pervivencia de determinados modelos de abordaje de la sexualidad dentro del ámbito educativo. Las investigaciones que indagaron sobre estas cuestiones –tanto en Argentina como en otros países– ya habían señalado las matrices bio-médicas, moralizantes, heterosexistas y normalizantes que atraviesan tanto las representaciones como las intervenciones en torno a temáticas de sexualidad en la escuela (cf. Epstein y Johnson, 2000; Fainsod, 2006, 2008; Hernández y Reybet, 2008; Louro, 1997; 1999; Morgade, 2006; Morgade y Alonso, 2008; Ramos y Román, 2008).

Frente a este panorama, cabe finalmente hacer algunos comentarios en relación a los alcances y límites de las instancias discursivas de producción normativa de identidades. Por una parte, si bien se sostuvo aquí que los discursos producen, de manera performativa, aquellos mismos objetos que enuncian, cabe destacar que tal construcción es, fundamentalmente, de carácter normativo. Indica objetos o conjuntos de objetos discursivos – en este caso, determinadas identidades estudiantiles– a ser conocidos, analizados, descriptos, etcétera. Por tanto, un análisis completo de tales prescripciones y construcciones normativas y normalizantes debería contemplar, como parte necesaria, un análisis sobre los efectos de



individualización concretos y específicos producidos en consecuencia. Tal análisis debería ser hecho en términos de interpretación, apropiación e, incluso, resistencia por parte de los individuos a los que se dirigen los discursos.

Por otra parte, otro punto a destacar es el hecho de que el poder productivo de los discursos no surge *ex nihilo* como el efecto de un mero y único acto deliberado sino que, antes bien, necesita ser reiterado pues, como señala Judith Butler (2005), “ningún acto puede ejercer el poder de producir lo que declara, independientemente de una práctica regularizada y sancionada” (163). Por tanto, cabría la posibilidad de que los lineamientos normalizadores que dieron nacimiento a la *educación sexual*, en su fase legislativa, suspendieran su reiteración en los subsiguientes niveles del sistema educativo (en la gestión ministerial, en las instituciones escolares y en las aulas). Se abrirían así espacios para un abordaje de la *educación sexual* que supere las matrices juridizantes, medicalizantes y moralizantes, y se centre en los aspectos políticos de la sexualidad. De tal modo, se problematizaría tanto la construcción social y cultural de los cuerpos y del placer, como las representaciones hegemónicas que construyen y atraviesan las experiencias de la sexualidad en la vida cotidiana. Estos asuntos a pensar, discutir y analizar exceden, sin embargo, los límites del presente trabajo.

\*\*\*

## Bibliografía

- AGUILÓ, A. J. (en prensa) “Las bases ideológicas de la homofobia eclesial”. En *Actas de las IX Jornadas de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género “Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad”*. Julio de 2008. Modalidad virtual.
- ANTELO, E. (2005) “La pedagogía y la época”. En Serra, S. (org.) *La pedagogía y los imperativos de la época. Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1994) “¿Existe la infancia?”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 4, pp. 61-66.
- BUTLER, J. (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires: Paidós.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona: Paidós.

- CARLI, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTRO, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Bernal: Prometeo-UNQ.
- CÓRDOBA, D. (2003) “Identidad sexual y performatividad”, *Athenea Digital*, N°4, otoño 2003, pp. 87-96. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754396> [consulta: 01/08/08]
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- EBERHARDT, M. L. (2006) “Enfoques políticos sobre la niñez en la Argentina en los años ochenta y noventa”. En Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires: Paidós.
- EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Madrid: Morata.
- FAINSOD, P. (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2008) “Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos en las escuelas”. En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1994) “Verdad y poder”, en *Ibíd.*, *Microfísica del poder*, Barcelona: Planeta-De Agostini.
- (1996) “La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina”, en *Ibíd.*, *La vida de los hombres infames*, La Plata: Altamira.
- (1996a) “Historia de la medicalización”, en *Ibíd.*, *La vida de los hombres infames*, La Plata: Altamira.
- (1996b) “Médicos, jueces y brujos en el siglo XVII”, en *Ibíd.*, *La vida de los hombres infames*, La Plata: Altamira.
- (2000) *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Buenos Aires: FCE.
- (2003) *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2005) *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2005a) *Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2006) *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008) *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*, Buenos Aires: Siglo XXI.

- (2008a) *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires: FCE.
- GOODSON, I. (2003) *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- HERNÁNDEZ A. y REYBET, C. (2008) “Ruidos y murmullos: Las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares”, en Morgade, G. y Alonso, G. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- LOURO, G. L. (1997) *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis: Vozes
- (1999) “Pedagogías de la sexualidad”, en Ibíd. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte: Auténtica. [Traducción en mimeo de Mariana Genna]
- MORGADÉ, G. (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N°24, pp.27-33.
- MORGADÉ, G. y ALONSO, G. (2008) “Educación, sexualidades, géneros: Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”, en Ibíd. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires: Aique
- (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- OGIBA, S. (1997) “La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas”, en Veiga-Neto, J. (comp.), *Crítica post-estructuralista y educación*, Barcelona: Laertes.
- RAMOS, G. y ROMÁN, C.: (2008) “La ‘prevención’ como cuestión de las mujeres adolescentes”, en Morgade, G. y Alonso, G. (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia*, Buenos Aires: Paidós.
- ROMO, W. (2004) “Credibilidad de la enseñanza de la Iglesia sobre la sexualidad”, *Teología y Vida*, Vol. XLV, 2004, pp.366-410.
- SILVA, T. T. (1999) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona: Octaedro.
- VAN DIJK, T. (1993) *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*, México: Siglo XXI.